

# 大学英語授業におけるグループ活動の意義と方法

松原 知子

## 1. 本稿の概要

大学の語学の授業では、とくに会話を重視する授業で、以前からペアや少人数グループでの活動が一般的に行われてきた。ペアやグループでの活動の利点は多いが、一方で、授業で扱うべき知識の伝達量を十分確保できないとか、グループでの活動を嫌う学生がいるなど、問題点も多い。本稿では、英語のリーディングとリスニングを中心とした英語スキル科目の授業での実践をもとに、グループ活動でどのような課題をどのように扱うべきかを検討する。

なお少人数グループでの学習活動を表す用語として「協同学習」「協調学習」「グループ・ワーク」などがあるが、この稿では詳細な区別はせず、すべて「グループ活動」と一括して扱うこととする。

## 2. グループ活動の利点と欠点

### 2.1 グループ活動の利点

グループ活動はそれぞれの学生が積極的に活動に関わらないと成立しないため、一斉授業よりも個々の学生の活動時間が増えるという利点は明らかである。学生が協力し合って課題に取り組む活動では、グループのメンバーが相互に知識を与えあうこと、作業を分担することによって全体としての作業量が増えたり、結果として作成するレポートなどの質が高まること、達成感や満足感が大きいこと、さらに、学生が作業の進めかたや学習方法、コミュニケーション・スキルなど、科目に直接かかわる知識や技能以外のことを学べるということも、しばしば指摘される。また、学習上の実質的な効果としては、グループ・ディスカッションの内容はそうでない場合に比べて記憶に残りやすい、という研究結果がある (Barkley, et.al. 2005)。

## 2.2 グループ活動の欠点

グループ活動では、活動の意義や目標に合うように学生に活動させる必要があり、これがグループ活動の欠点につながる。たとえば Beebe and Masterson (2003) はグループ活動の欠点として以下の4点を挙げている。

(Burke (2011) による。)

- ・ 多数派の意見に合わせる圧力が感じられることがある
- ・ 特定の者がディスカッションを支配する可能性がある
- ・ 一部のメンバーが他のメンバーに頼りすぎることがある
- ・ 個人作業より時間がかかる

松原 (2014) はグループ活動がうまくいかない場合の理由として、以下の3点を挙げた。

- ・ 活動の趣旨や方法が伝わっていない
- ・ 学生間の連携がとれない
- ・ 学生が責任を果たさない

上記全てに共通するのは、学生にグループ活動の意義や方法を理解させることが難しいということである。したがって、その時々の課題の目的と目標を学生に明確に伝え、グループで活動することの利点を十分に理解させるとともに、目標達成に必要な要素や、目標に至るまでの細かいステップ、その分担の仕方などについても指導する必要がある。グループで活動した経験の少ない学生には、活動の具体的な方法や手順を教師が指示し、活動途中で頻繁に進捗状況を確認する必要もある。個人での活動よりも時間がかかるのはこのためである。時間をかければそれなりの成果が得られるかもしれないが、学生がグループ活動は非効率だと感じれば、活動意欲を失ってしまうこともあるだろう。

## 3. 英語授業におけるグループ活動

### 3.1 英語スキル科目におけるグループ活動の特徴

リーディングやリスニングなど、英語のスキルを向上させるための授業でのグループ活動には、講義科目でのグループ活動とは異なる特徴がある。

英語のスキル科目で従来からもっとも一般的に行われているグループ活動は、ロール・プレイであろう。ロール・プレイでは、既成のシナリオをグルー

プのメンバーが分担して演じる。グループでの活動ではあるが、自由に意見を交換する協調学習にはならず、2.1で挙げた「多数派に合わせる圧力」「特定の者がディスカッションを支配する」などの欠点は当てはまらない。

決められたシナリオを利用するのは、学生が特定の言語表現を使って学ぶことを目的としているためであるが、同時に、自由に対話ができるほどの英語力がないためでもある。一般にスピーキングやライティングの学習課題は、上級になるにしたがって制約を緩め、自由度の高いものへと移行していく。たとえば文章の内容理解を確かめるための課題は、初級者向けの教材では、選択肢が与えられていたり本文で使用されている語彙や表現を使って答えられるものになっている。要約や感想を求める課題は、中・上級者向けである。このように英語スキル科目の授業では、学生の英語使用能力に応じて活動の内容とその難易度を変化させねばならない。

グループでプレゼンテーションを行う場合、語学以外の科目では、教師と学生の双方の第一言語が日本語である限り、準備から発表まですべて日本語で行われると想定される。しかし英語の授業で英語でのプレゼンテーションの準備をする場合、学生同士の話し合いは何語で行われるであろうか。プレゼンテーションという目標を意識すれば、大学初級レベルの英語力ならば、まずは日本語で話し合うほうが効率が良いかもしれない。準備段階で読む資料が日本語で書かれていても、禁止する理由はない。しかし英語スキルの向上を目的とした授業では、授業中の活動はできるだけスキルの向上に寄与するものにするべきである。日本語で話し合ったり日本語の資料を読んだりすることは、英語を使って学べるはずの時間を犠牲にすることになり、授業の目的に沿わない活動だと言える。

英語スキル科目の授業では、使用言語と活動の内容や形態は、授業の目的に照らして意識的に組み合わせなければいけない。

### 3.2 過去の実践例における効果と問題点

日本での英語スキル科目におけるグループ学習については、過去の実践報告は多くない。そのなかで江利川(2012)は、小学校から大学までの各レベルでの実践例を紹介して、協同学習を勧めている。江利川の考え方と同書で紹介されている実践例を中心に、課題の種類と難易度、使用言語、英語スキル向上との関連という3点について見てみよう。

江利川は協同学習で扱う課題を2種類に分けている。一つは問題の答え合わせのように個別でもできる単純作業を集団で行い授業効率を高める「共有の課題」、もう一つは、一人の力では到達できないような高いレベルの課題（「背伸びとジャンプ」）である。

答え合わせのような単純作業をあえて大学生のグループで行わせることに、どれだけの意義があるかは、検討する余地がありそうだ。また「一人の力では到達できないような高いレベルの課題」は確かに動機づけを与え、活発な活動が期待できるが、課題の難度が高いと日本語を使わざるを得なくなり、英語スキルの向上にはマイナスになる点も問題だ。

日本語の使用については、江利川は「母語による思考力と英語による表現力とは大きく乖離しています。ですから英語のトレーニングではペアやグループでの英語使用を促し、仲間同士の話し合いでは日本語の使用を認めましょう。」(p. 25) と述べ、「トレーニング」と「話し合い」を区別して英語と日本語を使い分けることを奨励している。

中学・高校レベルの英語授業では、学習目標とする言語材料が明確なので、それに関する教師主導の一斉指導を終えた後で、応用する場面としてグループでのタスク活動を取り入れることが多い。その際に英語だけで活動させようとすると、決まった表現だけを使った活動にせざるを得ない。逆に、自由に発言することを奨励すると、生徒が日本語を使うという問題が起りがちである。大学レベルでも、教材で使われている単語や表現を確実に身につけさせるために、学生自らが使う機会があることが望ましい。どの程度の制限を設けて活動させるかということは、検討すべき大きな問題である。

英語スキルの向上については、江利川が紹介した実践例の中には、テストの得点が向上したと報告しているものもあるが、目に見えた変化は見られないとしているものもある。同書以外にも、成績との関連について言及している実践報告はある（たとえば早田（1985）やShiokawa & Yoffe（1995））が、数は少なく、また統制群との対比が明確でないため、効果は不明と言わざるを得ない。そもそも、協同学習を推奨する教師や研究者の多くは、協同学習は学習者の意欲を高めたり自立を促したり、仲間と協力して活動することに主な目的があり、そこに有効性や効率性を求めるべきではないと考えているようだ。しかし学生間で英語を使う機会が増えれば、それはスキルの向上に結びつくはずである。グループでの活動と英語スキルとの関連についても、

さらに考えてみる必要があるだろう。

次項では、筆者自身が担当した英語の授業での実践を例として、課題の種類とレベル、日本語と英語の使い分けなどについてさらに検討する。

#### 4. 英語授業でのグループ活動の実例

以下は東京都内の私立大学における授業例である。

##### 4.1 リーディングの授業

学 生：外国語学部（英語専攻）3・4年生（必修）2クラス（計50名）

教科書：(1) TOEIC 形式の問題がついた時事的な内容のリーディング教材

(2) 現代アメリカ作家の短編アンソロジー（語句注釈と簡単なクイズを含む）

授業のすすめかた

1. 教科書(1)の1レッスンの内容と語彙についての小テスト
2. 教科書(1)の同レッスンの問題の解答確認
3. 教科書(2)の物語の概要確認（教科書の問題の解答確認を含む）、物語の詳細に関して確認と検討（物語の長さに応じて、1つの物語を複数回にわたって扱う）

この中で、2. と 3. を 3人～5人のグループに分かれて行った。2. には約15分、3. には約30分をかけた。

##### 4.1.1 グループ活動による問題の解答確認

いわゆる「答え合わせ」は、学生が導き出した解答が、提示された正解や模範解答と同じかどうかを確かめる作業である。これは学生が既に自分なりの解答を出していることが前提であるが、実際の授業では予習が不十分であったり、教材のレベルが高すぎたりして、自分なりの解答を用意していない学生もいた。この状態での答え合わせは、単に正解を教えてもらうことにすぎず、正解を導きだすための考え方や間違いの原因など、学生自身が学ぶべきことを学べない可能性が高い。そこで、教師が正解を提示する前に、グループで意見交換をしながら学生自身が解答を出すという過程を設けた。話し合いはすべて日本語で行われた。

この活動は概ね活発に行われた。その理由として以下の3点が考えられる。

- ・予習で解答を出してきた学生と、まだ解答を決めていない学生がおり、前者が後者に説明をすることによって、後者の理解が進むと同時に、前者が自らの理解を確認することができた。説明するという活動によって、自らの考え方の間違いに気づくことも多かった。
- ・教科書の問題がやや難しく、学生個別の予習だけでは十分理解できない部分があったため、グループでの話し合いによって得るものが多かった。
- ・最終的には解答が一つに決まるため、達成感を感じやすかった。

#### 4.1.2 グループ活動による物語の理解

ほとんどの物語は前半と後半に分けて2回の授業で扱った。教師が質問をし、学生はグループで討議して解答を発表した。教師からは、まず、登場人物、時間、場所、という物語の基本について質問した。その後、物語の一部だけを取り上げて、文言通りの解釈で答えが出せる質問や、人物のひとつの行動についての解釈を問う質問（「この人は何故この行動をとったのか」「この表情はどのような感情を表しているか」など）によって、部分的な理解を積み上げていき、さらに、物語全体にかかわる質問（「この物語の後で何が起こると思うか」「この物語をとおして作者は何を言いたかったのか」など）によって自由な話し合いをさせた。グループでの話し合いはすべて日本語で行われた。

この活動も概ね活発に行われた。同じグループにあらかじめ物語をしっかり読んできた学生とそうでない学生がいる場合、前者が後者に説明をすることによって、後者の理解が進むと同時に、前者が自らの理解を確認することができた。また実在の人名・地名や歴史的背景についての知識は、予習の有無や英語能力に関わらず情報交換ができた。同様に、登場人物の言動や心情についての解釈も、活発な話し合いのできるテーマとなった。

しかしメンバーの全員が予習が十分でなかったり、全員が誤解していたりするグループもあり、結果として教師からの解説が多くなることも多かった。

#### 4.2 ビデオ中心の CALL 教室での授業

学 生：文学部（英米文学専攻）1年生（必修）2クラス（計55名）

教科書：(1)発音練習用教材

(2)ビデオ教材（語彙と内容に関する問題を含む）

授業のすすめかた

1. 教科書(1)と PC の音声機能を使った発音練習
2. 教科書(2)の問題の解答とビデオの内容の確認
3. 教科書(2)の内容に基づいた各種の課題 (問答作成、意見交換など)、  
成果発表、レポート提出

この中で、2. と 3. を 3 人～5 人のグループで、それぞれ 10～20 分間おこなった。

#### 4.2.1 問題の解答と内容の確認

この「答え合わせ」の活動は、日本語で行われた。当初は教師が正解を提示する前に、グループでの話し合いによって学生自身で正解を導き出すように指示したが、学生が正解を選ぶことのみで終始し、その根拠などについて話し合いを深めようという態度が見られなかった。そこで、はじめに正解を提示する手順に変更したところ、解答の根拠を確認することに活動の焦点が移り、より充実した話し合いを行うことができた。

#### 4.2.2 各種の課題と発表

この段階では、教材の内容をより深く理解し、また教材の言語材料を活用する機会をつくるために、ビデオの内容に関連する課題を設定し、グループでの活動後に結果を発表させた。以下のような課題の中から、ビデオの内容に応じて教師が課題を決定し、学生に指示した。活動はできるだけ英語で行うように指示したが、結局、日本語での話し合いが多くなった。

- (1) 内容の理解度を試す Q & A の作成
- (2) 内容に関する賛否などの意見交換
- (3) 内容に関連する情報の紹介

(1)の課題で学生が作った質問は、ビデオで引用された数字や地名を尋ねるなど、単純なものが多かった。適切な疑問文を作れないという言語面の問題も無視できなかったが、内容に関する理解が表面的だったことが主な原因と思われた。

(2)意見交換の課題については、当初は教師が話し合いのテーマを一つに決めていたが、話し合いが盛り上がり終ることがあったため、教科書に掲載されていた複数の質問のうちから選ばせるようにした。教師としては、

テーマが一つに統一されているほうがグループ間の比較がしやすく、学生自身も他のグループの発表を、より興味を持って聞けるのではないかと考えていたが、学生が自らテーマを選ぶほうが積極的に話し合いができ、また別のテーマについて話し合った他のグループの話にも、よく耳を傾けているようだった。

設定するテーマは、「～についてどう思うか」のような漠然としたものよりも、特定の意見への賛否を問うようなもののほうが話し合いやすいようだ。たとえばビデオの内容がICチップを皮膚下に埋め込む技術や、葉を利用した建築素材に関するものだったとき、それらの利用への賛否について意見を求めたところ、日本語でかなり活発な意見交換が行われ、その後の発表内容も充実していた。

(3)の「内容に関連する情報の紹介」とは、教室の学生用PCや各自のスマートフォンを使って、ビデオの内容に関連する情報を検索し、その情報を他のグループに紹介するという活動である。教材のトピックがイギリスの選挙の投票率だったときには、学生は日本の投票率を調べ、その傾向などを他のグループに英語で話した。この活動では、日本語の資料を見て英語で表現するという難しさはあったが、最後に提出されたレポートは比較的仕上がりが良かった。教材で使用されていた表現を利用できたことや、発表すべき内容が数値をもとにした明解なものだったためだろう。ただしこの活動は、教材自体の内容には関わらないため、授業の中心的な活動として位置付けるには疑問が残った。

### 4.2.3 この授業の問題点と対策

このクラスの使用教科書は、オーセンティックなニュースのビデオがそのまま使われている高難度の教材であったが、教科書に掲載されている質問は比較的単純でやさしく、空所を含むトランスクリプトが掲載されており、ビデオはオンラインで家庭からも見ることができた。予習を徹底させるために、教科書の問題の解答記入用紙を配付し、授業開始時に提出させていたが、毎回ほとんどの学生が解答を記入して提出した。さらに授業中に答え合わせをする際に、辞書を引いたり教師に質問したりする時間もあった。ただし教師への質問はほとんどなかった。このように、学生は一見ニュースの内容を十分理解していると思われたが、それにもかかわらず授業の後半で課題に取り



組もうとすると、あらためて内容を理解するのに時間がかかり、多くのグループが時間不足に陥った。この事態をとおして、学生は詳細を検討する必要に迫られないと、自分自身の理解が不十分だという認識がなかなか持てないという問題点が明らかになった。

そこで学期の後半には、課題に取り組みさせる前に、ニュースのスク립トをロール・プレイで読み上げながら発言者の意図を確認するという作業をおこなった。特に解釈が難しいと思われる部分は、口頭で和訳させる「同時通訳ごっこ」も取り入れた。学生からは、この活動によってニュースの内容がよく理解できたという声があり、発表や提出レポートの質も、ある程度まで確保されるようになった。

## 5. グループ活動に適する活動とは

### 5.1 答え合わせ

問題の答え合わせだけであれば、上記の4クラスの場合は、あえてグループで行う利点はないと思われた。しかし問題の解答に至る根拠までを考えさせる場合は、様々な意見が出る可能性があり、グループで行う価値があると思われる。

教材に関する問題の答え合わせは、学生が教材の内容を思い出したり確認したりする機会になる。グループで行えば、学生間の知識差を埋めると同時に、学生の心理的な障壁を低くするという利点もある。日本の教室では、はるか以前から、指名された学生が答えるまでに時間がかかることが問題視されてきたが、グループで解答を確認させておくと、あまり躊躇なく答えられる。結果として学生に自信を持たせ、授業への参加意欲を持たせる効果もあると思われる。

この活動は英語で行うべきであろうか。簡単に解答を導き出せる問題であれば、英語で行うことも可能である。たとえば内容真偽問題なら発言の形式を“I think the answer is True, because the second interviewee says ...”などに決めて言わせることができる。しかし問題が複雑になるにしたがって、英語で話し合うのは困難になるであろう。とくに語句の意味や文構造について英語で説明するのは難しい。日本語を活用することを考えるべきであろう。

この活動は、答えがほぼ一つに決まることを想定しているので、長時間か

ける必要はない。特に日本語を使用する場合は、タイマーなどを使って短時間に終わらせることが望ましい。グループでの話し合いの結果を報告させ、教師が正解やコメントを加えれば、話し合いの成果がはっきりと確認できるため、学生の達成感も大きく、続く作業への意欲を増すことが期待できる。授業の始めに行う活動として望ましいと言える。

## 5.2 予習との関連

教材の内容に関する解釈や感想のように、多様な意見が出る可能性のある事柄について学生が話し合うのは、一見、グループ活動にもっとも適する活動と思われるが、筆者の授業例では、必ずしもうまくいったとは言えない。主な原因は、教材の理解が不十分で、解釈について話し合う段階になかなか至らないということであった。長い文章を読んだりニュース・ビデオを見たりする作業は、授業時間内では処理しきれないため、予習として授業時間外に個人で行うことが求められるが、予習不足の学生が多いと、授業中の課題に取り組むことができない。この状態に対しては二つの対策が考えられる。ひとつは予習を徹底させる工夫であり、もう一つはグループの編成方法についての工夫である。

### 5.2.1 予習の徹底

リーディングの授業を上級の授業例のような手順で進める場合、予習として少なくとも概要をつかむ程度にまで読んでおく必要があることは明らかなので、予習はある程度まで徹底できるだろうと筆者は想定していたが、実際の予習率は高くはなかった。原因として考えられるのは、単に文章を読むという活動は、意欲の低い学生には取り組みにくい作業だということと、授業中の活動がグループで行われたため、個人の責任を感じにくかったことであろう。いっぽうのCALL教室での授業では、教科書に掲載された質問の解答を記入する宿題用紙の提出率は高かった。しかし宿題に関係のない部分については、ほとんど注意を払っていないようだった。

宿題用紙を提出させて評価対象にすることは、外発的な動機づけになる。一方で宿題用紙の質問に答えさえすればよいと考えさせてしまう可能性もある。また宿題とする課題の内容については、上記の実践例以外のクラスも含めて、選択肢のついた宿題用紙のほうが全般に提出率が高いという傾向が見

られる、しかし結局は学生の学習や授業に対する態度や意欲が大きく関係していると思われる。予習や宿題に限らず、学習意欲全体を高めるような工夫を続ける必要がある。

### 5.2.2 グループの編成方法

グループ編成については多くの方法が考えられるが、英語力にバラつきのある編成にする場合は、過去のテストなどの成績に応じて教師が編成を決めるのが確実である。しかし、グループ内に明らかに能力の高い学生と低い学生がいる場合、グループ内の依存・被依存関係が固定してしまう可能性がある。これは2.2で述べたように、メンバー固定型のグループ活動の欠点である。

そこで考えられる方法の一つは、その日の教材に関する小テストをして、答えられた学生とそうでない学生を組み合わせる、という方法である。グループのメンバーは固定されず、教材についての理解度がある程度バラつくことが期待できる。

もう一つは、グループ間が交流する時間を設けることである。たとえば各グループのメンバーに番号を振り、番号1番の人、2番の人、3番の人、などがそれぞれ集まり、自分が所属するグループの話し合いの内容を報告し合う。2～3グループが相互にメンバーの一部を交換してもよい。話し合いの内容を共有することで、グループ間の活動状況の差を埋めることができる。また自分の所属グループでの話し合いの成果を別のグループで発表することで、個人に責任をもたせることができる (Myskow, et al. (2008))。筆者のリーディングの授業でこの手法を取り入れた際には、自分のグループでは気づかなかった点に気づいただけでなく、自分のグループでの話し合いの内容についても、あらためてしっかり考え直すことができたという肯定的な反応があった。

なお固定メンバーによる活動は、互いの性格や能力がわかり、意見を言いやすくなったり作業の効率が高まったりすることも考えられるが、力関係などのために自発的な発言が抑制される可能性もある。筆者の担当したクラスでも、数週間、固定メンバーで活動させた後、欠席や予習の状況を考慮してメンバーの入れ替えを行ったところ、活動しやすくなったという意見があった。適度な頻度で編成を変えることも考えるべきであろう。

### 5.3 課題設定

#### 5.3.1 テーマの設定

CALL 教室での授業例から、話し合いのテーマは、複数から学生自身が選ぶほうが活発な活動につながると思われた。またテーマについて全般的な意見を求めるよりも、特定の意見に対する賛否を述べるなど、狭いテーマのほうが取り組みやすいこともわかった。

#### 5.3.2 教材の理解のために

筆者の授業例では、教材の詳細についての理解不足が活動を阻害することが多かった。学生は、問題に解答できたり、「なんとなくわかった」という程度で満足してしまう傾向がある。詳細についての正確な理解を要求する課題によって、学生自身に、本当に理解しているかどうかを確かめさせる必要がある。グループで話し合わせて異なる意見を聞くことは、この過程を促進すると思われる。

内容理解を促進するには、話し合い以外の活動も取り入れるべきである。ロール・プレイと「同時通訳ごっこ」は、中学・高校レベルの活動とみなされるかもしれないが、学生が自身の理解を確かめるために役立った。

#### 5.3.3 英語力向上のために

3.2 で引用した江利川 (2012) の言葉では、決められたシナリオに従うような「トレーニング」で英語を、テーマや質問に関して意見を交換する「話し合い」では日本語でを使うことが奨励されていた。しかし大学レベルで目指すのは、後者においても英語を使うことである。つまり「トレーニング」と「話し合い」をつなぐ課題を設定する必要があるということである。

英語スキルの向上に資するグループ活動としては、学生が自発的に発言する活動のほうが学習効果が高いと思われるが、慣れない学生にはハードルが高い。5.1 で例として挙げた定型の表現のようなものから、漸次的に自由な意見交換へと移行できるのが理想である。たとえば教材の要約を書く活動は、教材本文の表現を利用できるため、英語での活動を行いやすいと思われる。演示や仮想インタビューのような口頭の活動も、定型対話と自由な意見交換の間をつなぐ役割を果たすだろう。加藤 (2016) は「英語でグループ活動を円滑に行う」という目標達成のために段階的なタスクを設け、個別活動とグ

ループ活動、日本語と英語の使用を組み合わせながら、学生が英語で話し合えるようになるまで、徐々に導いた。特定の教科書を使っておこなう一般的な授業では、そのまま応用することは難しいが、段階的な課題を設定したい場合に、大いに参考になるとと思われる。

どのような活動が適切かは、科目の目標や利用する教材によって異なるので、科目やレッスン内容ごとに検討する必要があるだろう。また今後さらに授業アイデアを蓄積し、教師間で共有できることが望まれる。

## 5.4 机間指導

松原(2014)は、グループ活動の利点として、一斉指導よりも細かい指導ができる、個別指導よりも短時間で指導できるという点を挙げた。上で紹介した筆者のクラスでも、グループ活動では相互チェックが働くため、課題の趣旨の取り違えや文法的なミスなどの単純な間違いは減るだろうと考えていた。しかしながら、グループで作成したレポートに趣旨とは違う内容が書かれていたり、多くの文法ミスが見つかることもあった。自分の正しさについて自信がない、あるいは相手との関係を保つために遠慮する(Shiokawa & Yoffe, 2002)ため、互いに間違いを指摘できないことがあると思われる。このような事態を防ぐには、机間指導で頻繁に活動状況を確認する必要がある。また、一斉指導とグループ活動をうまく使い分けたり、グループ活動の課題の設定に工夫したりすることも対策になるだろう。たとえば課題の趣旨など、全員に徹底しておくべき事柄については、グループに分かれる前に一斉に指導すること、文法ミスについては、その点に集中して確認させる時間を設けると良いと思われる。

## 5.5 使用言語

### 5.5.1 日本語の使用

3.1で述べたように、日本語の使用の是非は活動の目的によって分かれるが、いずれにしても英語の授業中はできるだけ英語を使うほうが望ましい。答え合わせの活動では、語句の意味や文構造について英語で説明するのは難しいという理由で、日本語を活用することを推奨した。このように日本語を使う場合は、それなりの明確な理由や目的があり、しかも短時間で済ませることが前提となるだろう。

### 5.5.2 話し合いの進め方の指導

Burke (2011) は、ディスカッションの進め方の指導として、(1)目的、理由、すべきことなどを理解させる、(2)相互批判の仕方・受け止め方を学ばせる、(3)グループ内の摩擦・不一致について教師が援助して目標達成に導く、ことが必要だとしている(pp. 90-91)。日本の学生を対象とする場合、(1)は日本語で指導すればよいが、(2)や(3)に関しては、学生が使える英語の表現も合わせて指導する必要がある。このような指導においては、ネイティブ・スピーカーのディスカッション風景をビデオで見せるという試み(加藤, 2015, 2016)も、興味深い。

### 5.5.3 準備と仕上げの活用

Eichhorst (2012) は授業でのディスカッションの準備として、トピックに関連する質問への回答と学生自作の質問を書かせた。授業では、まず書いてきた内容をそのまま利用して意見交換をし、その後、互いが自作した質問に関する即興的な話し合いを行った。この手順に従えば、英語の会話能力が低い学生でも、ある程度までは英語で意見交換することが可能だと思われる。トピックに関する語句や表現を使う機会が確保されているため、スキル向上にも効果が期待できそうだ。

筆者の実践の内、CALL 教室での授業では、授業の最後に話し合いの成果を発表させたり書いたりする際は、英語を使うことに決めていた。このように、話し合い自体は日本語で行っても、仕上げの部分で英語を使うことで、英語の使用時間を増やすことができる。

### 5.5.4 教材の理解のために

筆者の授業例のうちリーディングの授業でのグループ活動は、教材の内容理解を促進するための活動であった。この目的を考慮すれば、日本語で話し合いをすることはやむを得ない。しかし授業がもっぱら日本語で行われるというのは、望ましい状況ではない。より多くの時間を発展的な活動に割けるようにするためには、予習や活動課題だけでなく、教材自体も検討しなおすべきであった。たとえば概要をつかむためにはオーセンティックな材料を使い、精読のためには要約やリトールド版を使うことも考えられる。

一方のビデオ教材の授業では、ビデオの内容を理解したという前提で、授

業内の活動課題を与えていた。学生自身も教科書に用意された質問にほぼ正しく答えることができていたため、ビデオの内容については理解したと思っていた。しかし課題に取り組もうとして、実は十分に理解していないことがわかり、活動が進められないことがあった。原因のひとつは、教材内容の背景的知识が不足していたことであろう。教科書には日本語でさまざまな関連情報が掲載されていたので、読んであれば状況はもう少し良かった可能性がある。予習として日本語の資料を読むことの負担は重くないであろう。また内容についてより深く考えさせる質問も、日本語ならば取り組みやすいかもしれない。予習段階では、もっと日本語を活用する余地があるようだ。

## 5.6 個人作業との関連性

授業内でグループ活動を行う場合でも、予習段階では個人で作業するのがふつうである。また長い文章をじっくり読んだり、単語の意味を調べたり、という作業は、個人で行うほうが学習効率が高いと思われる。このような活動は、できるだけ授業時間外に個人で行うように指導したい。また授業時間中であっても、その場で配付した資料を読ませたり、暗記や発音練習などのように集中する必要がある活動では、タイマーなどで時間を区切って、個人で活動させるほうが良い。

個人として行うべき予習が十分でない学生がいる場合、グループで情報交換をすることによって短時間に個人差を埋めることは可能だが、グループに分かれる前に、個人での活動時間を確保することも意義がある。教師から新たな課題を与える場合にも、まず一人で考える時間を取るほうが、その後のグループ活動が効率よく進められることが多い。直後に自分の意見をグループで共有することを意識すると、個別の作業の質も高まるようだ。

グループ活動の後で、個人での発表や提出の機会を設けることは、成績評価において特に重要である。グループ活動の後で成果を発表させる場合、発表担当者を決めずに、教師が予告なしに指名すれば、「誰が指名されても発表できる」状態をつくらなければならなくなり、各メンバーがグループの活動へ積極的に参加する必要性が高まる。また、グループで活動するほうが自分個人の発表やレポートの質が高まり、より良い成績につながると学生に実感させることができれば、より活発な活動が期待できる。

評価方法についての過去の研究では、グループのメンバー共通の成果に対

する評価は、総じて「ボーナス」と考えられているようだ。また学生にも評価対象や基準がわかるように伝えておくことや、自己評価、相互評価、振り返りシートなどを含めて、個々の学生に関する情報をポートフォリオにまとめておくことが重視されている。Johnson & Johnson (1996) は、グループとしてのポートフォリオを作成することも薦めている。学生自身が記入するポートフォリオシートの利用も考えたい。

## 6. まとめ

英語スキル授業でのグループ活動では、答え合わせや解答が一つに決まる比較的単純な作業を、日本語を使って短時間に終わらせることができる。達成感を感じやすく、授業の始めに行うのに適している。

英語によるグループ活動では、学生が相互にコミュニケーションをとることをとおして、結果的に言語を習得することが期待される。より効率良くスキル向上を図るためには、スキルの習得を意識した活動内容の設定が必要である。使用する表現や対話の型を制限した活動から始め、徐々に自由度の高い活動へ移行させることが望ましい。ディスカッションで使える表現や議論の進め方などの指導も考慮すべきである。

授業中の活動は、予習が重要な要素になる。予習段階でテーマについて考えさせ、発言内容を書かせておくと、自由度の高い活動も進めやすくなる。予習段階では日本語の使用も効果的であろう。予習の達成率を高めるには、宿題用紙の活用や、取り組みやすい設問に効果があるが、最終的には学生の学習意欲の問題であり、学習意欲全体を高める工夫が必要である。

グループ活動と英語スキルの向上の関連は、これまでの研究でも明らかになっていない。しかしながら、グループ活動をとおして学生が達成感、充実感を感じやすいという情動面の研究結果は十分にあるようだ。これは動機づけを高め、将来の実力につながる可能性が高い。今後、長期的な効果を含めた実証研究が行われることが望まれる。

## 引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley and Sons, Inc.
- [安永悟 (監訳) (2009). 『協同学習の技法 大学教育の手引き』. 京都 :



ナカニシヤ出版].

- Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2003). *Communicating in Small Groups*. Boston: Pearson Education.
- Burke, Alison. (2011). Group Work: How to Use Groups Effectively. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11. No. 2. 87-95.
- Eichhorst, Daniel J. (2012). Developing English, Communication, and Critical Thinking Skills through a Task Based Small Group Discussion Activity. 『東北大学高等教育開発推進センター紀要』. 7, 107-121.
- Johnson, David W., and Johnson, Roger T. (1996). *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company. [石田裕久 (訳) (2016). 『協同学習を支えるアセスメントと評価』. 東京: 日本協同教育学会].
- Myskow, G., Underwood, Paul, & Hattori, Takahiko. (2008). Cooperative Learning Alternatives for Effective Group Work. 『大妻女子大学紀要—社会情報系—社会情報学研究』. 17, 191-198.
- Shiokawa, Haruhiko and Yoffe, Leo. (1995). Acquiring English Grammar in a Discussion-based Classroom. 『ARELE: annual review of English language education in Japan』. 6, 43-51.
- 江利川春雄. (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』. 東京: 大修館書店.
- 加藤和美. (2015). 「グループ活動を英語で行うための指導: 実践報告と今後の課題」『JACET 中部支部紀要』. 13, 101-110.
- 加藤和美. (2016). 「小グループが英語で打ち合わせ, 英語でプレゼンテーションできる指導」. 三浦孝、亘理陽一、山本孝次、柳田綾 (編著) 『高校英語授業を知的にしたい』. 198-228. 東京: 研究社.
- 松原知子. (2014). 「大学でのグループ活動を考える」『語研ジャーナル』. 13, 65-72.
- 早田武一郎. (1985). 「大学英語教育における「演習型学習」の実験と考察」. 『北海道東海大学紀要』. 6, 29-36.